

Studien zu sozialen Klassen,
Milieus und Habitus

Christin Kupitz

Habitus – Digitalität – Schule

Eine rekonstruktive Studie
zum medialen Habitus
von Sonderpädagog:innen

BELTZ JUVENTA

Studien zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus

Herausgegeben von

Michael Vester | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester | Christian Schneickert

Die Reihe ist Bezugspunkt für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, die zu sozialen Klassen, Milieus und Habitus arbeiten und besonders an Bourdieus relationale Theorie der Praxis und deren Weiterentwicklungen anknüpfen. Handeln, Sichtweisen und Lebensführung werden nicht einseitig ökonomisch, sondern ebenso aus den Klassifikations- und Bewertungsmustern der Alltagskultur und dem sozialen Kräftefeld erklärt. Die Reihe bündelt theoretische, empirische und methodologische Beiträge, die vor allem die Ungleichheit im Bildungs- und Sozialwesen, in der kulturellen und politischen Partizipation sowie im Arbeitsleben, aber auch grundlegende Analysen zur Klassen- und Milieustruktur und ihrer Geschichte sowie im internationalen Vergleich thematisieren.

Die Autorin

Christin Kupitz, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Habitusforschung, Bildungssoziologie, digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, inklusiver Medienbildung und -didaktik sowie partizipativer Forschung.

Diese Publikation ist an der Universität zu Köln entstanden und wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität zu Köln finanziert.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Januar 2025 angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9329-2 Print
ISBN 978-3-7799-9330-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9330-8

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung	10
1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung	10
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Konturierung des Forschungsbereichs	18
2.1 Historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik	18
2.2 Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	22
2.3 Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	23
2.4 Sonderpädagogik als Profession	26
3 Digitalität als gesellschaftlicher Transformationsprozess	31
3.1 Auswirkungen auf das soziale Feld der Schule	33
3.2 Digital Disability Divide	36
3.3 Forschungsstand mit Bezug zum sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	40
3.4 Medienbegriff	46
4 Disability Studies	51
4.1 Ableismus	52
4.2 Digitaler Ableismus	54
4.3 Doing Disability	56
5 Sozialtheorie Pierre Bourdieu	58
5.1 Kapital	59
5.2 Soziales Feld	61
5.3 Habitus	63
5.3.1 Die philosophischen Wurzeln des Habitus	64
5.3.2 Das Habitus-Konzept	65
5.3.3 Doppelte Natur des Habitus	66
5.3.4 Dispositionen	67
5.3.5 Hysteresis	68
5.3.6 Geschmack	69

5.4	Medialer Habitus	70
5.4.1	Das Konzept des medialen Habitus	70
5.4.2	Theoretische Verortung des medialen Habitus	71
5.4.3	Typen medialer Habitusformationen	73
5.4.4	Kritische Einordnung und Reflexion der Analyseperspektive des medialen Habitus	76
5.4.5	Der mediale Habitus als Analysekategorie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	77
6	Zwischenfazit	80
7	Forschungsdesign	84
7.1	Qualitative Sozialforschung	85
7.2	Forschungsstil der Grounded Theory	87
7.2.1	Epistemologische Verortung	88
7.2.2	Kodierprozess der Grounded Theory	89
7.3	Rolle der Forscherin	98
7.4	Leitfadeninterview	100
7.5	Datenerhebung und -aufbereitung	102
7.6	Sample	104
7.7	Reflexion des Studiendesigns	106
8	Darstellung und Interpretation der Erkenntnisse	108
8.1	Medienbiografie	109
8.1.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	117
8.2	Medialer Geschmack	118
8.2.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	124
8.3	Mediennutzung	125
8.3.1	Mediennutzung im privaten Kontext	126
8.3.2	Mediennutzung im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	133
8.3.3	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	150
8.4	Kapitalverhältnisse im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung	156
8.4.1	Zusammenfassung und theoretische Einordnung	161
8.5	Praktiken der Abgrenzung	163
8.5.1	Verhandlung des Verhältnisses über den Einsatz digitaler Medien	164
8.5.2	Schulstrukturelle Ebene	167

8.5.3 Didaktische Ebene	169
8.5.4 Beziehungsebene	177
8.5.5 Zusammenfassung und theoretische Einordnung	179
9 Diskussion und Reflexion der Erkenntnisse	183
10 Fazit und Ausblick	200
10.1 Abschließende Zusammenfassung	200
10.2 Limitationen	202
10.3 Beitrag zum Forschungsstand	203
10.4 Ausblick	207
Literatur	209
Abbildungsverzeichnis	223
Tabellenverzeichnis	223

Danksagung

Der Weg zur Promotion ist ein Weg über Berg und durch Tal, bei dem mich viele Menschen begleitet haben und denen ich hiermit von Herzen danken möchte.

An erster Stelle meinem Bruder Marius, der mich mit seiner Perspektive auf die Welt immer wieder inspiriert und mir hilft, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren. Ohne dich hätte ich vieles nicht so klar gesehen. Dir, lieber Marius, widme ich diese Arbeit.

Auch meinen Eltern sowie meiner Oma Else danke ich aus ganzem Herzen für ihr immerwährendes Zu- und Vertrauen, Mutmachen und Auffangen (nicht nur) auf dem Weg zur Promotion.

Ein tief empfundener Dank gilt meinem Partner Jan für seine unermüdliche Unterstützung auf der Zielgeraden, seine aufmerksame Lektüre, die Geduld und das Verständnis für die vielen Stunden am Schreibtisch.

Den Menschen, mit denen ich viele Stunden am Schreibtisch gemeinsam verbracht habe, danke ich ebenfalls: Johanna Schwab, Mara Büter, Rebecca Meier und Madeleine Morhardt. Unser ehrlicher Austausch und gegenseitigen Ermutigungen haben mich getragen.

Meinen langjährigen Wegbegleiterinnen und Freundinnen Sarah Heßing, Melina Weisser, Dr.in Henrike Stein und meiner Cousine Friederike Klöckner gilt ein tiefer Dank für die Freiheiten im Denken und Sein – und für jede spontane Notfallhilfe.

Auf meinem Weg zur Promotion durfte ich auch neue Freundschaften knüpfen. Ich danke Dr.in Thekla Müller-Boysen, Dr.in Johanna Kuske und Annalena Ziemski für den wertvollen fachlichen sowie wie emotionalen Support und das gemeinsame Feiern von Meilensteinen.

Ein herzlicher Dank geht darüber hinaus an meine Co-Forscherinnen aus den verschiedenen Forschungswerkstätten für viele wertvolle Impulse, die diese Arbeit prägen.

Ohne die Interviewpartner:innen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen, daher gilt ihnen für ihre Bereitschaft und Offenheit ein ganz besonderer Dank.

Darüber hinaus danke ich meinen Betreuenden Prof.in Dr. Kerstin Ziemer für die große Freiheit auf diesem Weg sowie insbesondere Prof. Dr. Tobias Bernasconi für konstruktives Feedback und das bestärkende Vertrauen in mein Vorhaben. Ein herzlicher Dank gilt darüber hinaus Prof. Dr. Norbert Heinen für die verlässliche und vertrauensvolle Begleitung seit den Anfängen meines Studiums.

1 Einleitung

„Digitalisierung‘ gilt weithin als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die auch das pädagogische Feld betrifft und verwandelt.“ (Aßmann & Ricken, 2023, S. V)

1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung

Bildung mit, über und durch digitale Medien spielt in einer *Kultur der Digitalität* (Stalder, 2016) eine essenzielle Rolle für gesellschaftliche Teilhabe (Zorn, Schluchter & Bosse, 2019), weshalb das Recht auf Bildung mit digitalen Medien auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 9, 21 und 24), dem UN-Sozialpakt (Artikel 13), der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28 und 29) sowie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26) verankert ist. Im Kontext des 2023 erschienenen Weltbildungsberichts „Technologie in der Bildung. Ein Werkzeug – zu wessen Bedingungen?“ wird auf Grundlage aktueller Studienergebnisse bezüglich des Einflusses digitaler Technologien und Medien im Bildungssystem sogar eine „erweiterte Definition des Rechts auf Bildung“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023, S. 3) gefordert. Diese erweiterte Definition würde „die wirksame Unterstützung durch digitale Medien aller Lernenden einschließen, damit diese ihr Potenzial ausschöpfen können, unabhängig von Kontext und Umständen“ (UNESCO, 2023, S. 3). Jedoch zeigen sich in Abhängigkeit dieser Kontexte und Umstände Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Medien in Zusammenhang mit dem Umfeld, dem sozioökonomischen Hintergrund, dem Bildungsniveau, der Vorbereitung und der Motivation der Lehrkräfte sowie der Finanzkraft des jeweiligen Landes (UNESCO, 2023). In der Folge verschärfen sich „bestehende Ungleichheit beim Zugang zu Bildung“ (UNESCO, 2023, S. 6), was (erneut) während der Covid-19-Pandemie¹ und den dadurch bedingten Schulschließungen sichtbar wurde. Menschen mit Behinderungen und insbesondere Menschen mit einer

1 Die Covid-19-Pandemie ist der weltweite Ausbruch der Infektionskrankheit Covid-19 durch das Coronavirus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus Type 2). SARS-CoV-2 ist ein seit 2020 weltweit auftretendes neues Coronavirus. Nach der Erstidentifikation im Dezember 2019 in Wuhan, China, löste SARS-CoV-2 eine Pandemie aus. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) stufte das Geschehen zwischen Januar 2020 und Mai 2023 als internationalen Gesundheitsnotfall (PHEIC) ein. SARS-CoV-2 verbreitete sich in wenigen Monaten weltweit und führte in den folgenden Jahren in praktisch allen Ländern der Erde zu mehreren pandemischen Wellen. Quelle: https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Merkblaetter/Ratgeber_Covid-19.html?nn=2386228

sogenannten geistigen Behinderung, so zeigen sowohl internationale (Alfredsson Ågren, Kjellberg & Hemmingsson, 2020; Chadwick, Wesson & Fullwood, 2013; Chadwick et al., 2022) als auch nationale Studien (Bosse & Hasebrink, 2016; Heitplatz, Bühler & Hastall, 2021), sind „von Exklusion bei digitalen Medien betroffen oder bedroht“ (Bosse & Hasebrink, 2016, S. 115). Dabei besteht die Gefahr einer wachsenden digitalen Ungleichheit nicht nur zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen, sondern auch unter Menschen mit Behinderungen, insofern als „die Schere zwischen denjenigen, die gesellschaftliche Teilhabe erlangen, und denjenigen, denen Zugänge fehlen, somit weiter aufgehen [könnte]“ (Sinus Institut & Aktion Mensch, 2019, S. 73).

Die Perspektive auf Ungleichheiten im Kontext der Digitalität hat sich im internationalen Forschungsdiskurs etabliert und wird in dieser Arbeit als Phänomen des *digital disability divide* (Sachdeva, Tuikka, Kimppa & Suomi, 2015) betrachtet. Mit dieser sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive wird deutlich, dass sich digitale Ungleichheit auf mehreren Ebenen (*level*) zeigt, die vom Zugang (*first-level divide*) über die Art und Weise der Nutzung (*second-level divide*) bis hin zur Ebene technologisch-architektureller und infrastruktureller Spaltungen (*third-level divide*) durch Algorithmen reichen (Kutscher & Iske, 2022; Verständig, Klein & Iske, 2016). Diese Ungleichheitslagen betreffen auch das Bildungssystem, wo Bosse (2022) davor warnt, dass mit der zunehmenden Digitalisierung „Ungleichheiten in Bezug auf Medienkompetenz eher verstärkt statt aufgefangen werden“ (S. 729). Insbesondere im Kontext der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung² zeigen Studien, dass „die derzeitigen Möglichkeiten digitalen Lernens für diese Schülerschaft [als] keinesfalls hinreichend“ (Siegemund-Johannsen et al., 2021, S. 232) aufgefasst werden können und Schüler:innen dieser Schulform weitestgehend von Digitalisierungsprozessen ausgeschlossen werden (Keeley, Stommel & Geuting, 2021; Keeley, Geuting & Stommel, 2023).

Um sich Fragen von Teilhabe und Gerechtigkeit in einer digital geprägten Welt zu nähern, wird in dieser Arbeit das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt. Trotz der zunehmenden Durchdringung der Digitalisierung des schulischen Alltags, findet die spezifische Situation von Schüler:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

2 Bleidick (2016b) verweist auf die „kaum übersehbare, verwirrende Vielfalt von stetig sich im Fluss befindlichen Benennungen: Förderschule, Schule für Lernförderung, Schule mit dem Schwerpunkt [...] usw.“ (Bleidick, 2016b, S. 176). Diese Arbeit orientiert sich im Anschluss an die KMK-Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf) an der Bezeichnung „Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“.

wenig Beachtung in wissenschaftlichen Kontexten (Kalcher & Wohlhart, 2023). Folglich liegt bislang insgesamt kaum systematisch empirisches Wissen über den Einsatz digitaler Medien an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung vor. (Erst) seit Beginn der Covid-19-Pandemie, welche die großen Lücken u. a. bei der technischen und infrastrukturellen Ausstattung, den Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen etc. an deutschen Schulen insgesamt – und insbesondere an Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020) – wie durch ein Brennglas sichtbar gemacht hat, wurden in einzelnen Bundesländern wie Schleswig-Holstein (Gerick, Steglich & Eickelmann, 2020), Bayern (Ratz et al., 2020; Siegemund-Johannsen et al., 2021) sowie in Nordrhein-Westfalen (Geuting & Keeley, 2023; Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023) Daten zur Nutzung digitaler Medien in Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung erhoben. In der Zusammenschau der genannten Studien kann herausgestellt werden, dass sich im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bereits große Ungleichheitslagen im Zugang zu digitalen Medien (*first-level divide*) sowie auf Ebene der Barrierefreiheit und Nutzung (*second-level divide*) offenbaren. Allerdings beziehen sich sowohl diese Studien als auch internationale vergleichende Schulleistungsstudien wie zum Beispiel die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (Eickelmann, Bos, Gerick et al., 2019b) vor allem auf den Einsatz und Umgang digitaler Medien im Unterricht sowie auf strukturelle Bedingungsfaktoren (z. B. infrastrukturelle Rahmenbedingungen, Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung), sodass tieferliegende Erkenntnisse zu den Ursachen und Begründungszusammenhängen des (Nicht-)Einsatzes digitaler Medien im Unterricht fehlen. Als mögliche Ursachen werden in den aufgeführten Studien zwar die individuellen medialen Einstellungen und Haltungen der (sonderpädagogischen) Lehrperson als ein entscheidender Bedingungsfaktor für die Implementation von digitalen Medien im Unterricht benannt (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019; Gerick et al., 2020; Keeley et al., 2021; Keeley et al., 2023; Keeley & Bernasconi, 2023; Schmid, Goertz, Radomski, Thom, Behrens, 2017; UNESCO, 2023; Waffner, 2020), diese sind allerdings nicht Gegenstand tiefergehender Diskussionen oder systematischer Untersuchungen.

Mit der Kritik, dass vorherrschende Analyseperspektiven zum Medienhandeln mit einer mangelnden Erklärungskraft und Tiefe sowie einer perspektivischen Verengung versehen sind, hat sich im Kontext medienpädagogischer Forschung der Diskurs zum *medialen Habitus* etabliert. In Anknüpfung an die Soziologie Bourdieus, dessen Sozialtheorie einen Rahmen für die Analyse sozialer Prozesse, Dynamiken und Ungleichheiten im Bildungssystem ermöglicht (Bremer & Lange-Vester, 2025), haben Kommer (2006; 2010; 2022), Biermann (2009) sowie Kommer und Biermann (2012) die Analyseperspektive des *medialen Habitus* ausgearbeitet. Eine Analyse des Medienumgangs, verstanden als Artikulation des *medialen Habitus*,

„die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehenbleibt, sondern auch nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese fragt, erlaubt es, die vielfältigen ‚feinen Unterschiede‘ herauszuarbeiten und weitere Reflexionsebenen einzuziehen.“ (Kommer, 2013, S. 22)

In dieser Perspektivierung wird der *mediale Habitus* im Sinne Bourdieus (1982) als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage des medialen Handelns von Akteur:innen verstanden (Kommer & Biermann, 2012). Diese Analyseperspektive ermöglicht es, Aussagen zu Barrieren bei der Integration digitaler Medien in den Unterricht theoretisch und empirisch zu fundieren. Die Rezeption des Theorems des *medialen Habitus* als Analysekategorie wird sowohl in Forschungsarbeiten zur Lehrer:innenbildung (Biermann, 2009; Henrichwark, 2009; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Mutsch, 2012; Grubec, 2013; Dertinger, 2023), der frühkindlichen Bildung (Swertz, Kern & Kovacova, 2014; Friedrichs-Liesenkötter, 2016) als auch der Erwachsenenbildung (Bolten-Bühler, 2021) herangezogen. Gemeinsam ist diesen Arbeiten der Blick auf einen pädagogischen Tätigkeitsbereich, in dem sie Zusammenhänge zwischen dem *medialen Habitus* und dem Medienhandeln der Pädagog:innen herausstellen konnten. Als Analysekategorie eröffnet er die Möglichkeit, die „in [...] Medien gerichteten (und im Umgang mit diesen sichtbar werdenden) Dispositionen, (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen“ (Kommer, 2010, S. 92) aufzudecken, respektive zu rekonstruieren. Ergebnisse der genannten Studien weisen darauf hin, dass medienbezogene Dispositionen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht einer Lehrperson eine hohe Relevanz aufweisen, wenn es darum geht, ob und wie digitale Medien in pädagogischen und didaktischen Kontexten eingesetzt werden.

Daher verfolgt diese Arbeit das Ziel einer Analyse des Medienumgangs – verstanden als Artikulation des *medialen Habitus* –, die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehen bleibt, sondern darüber hinaus nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung fragt. Damit wird die Perspektive des *medialen Habitus* und die Analyse des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung genutzt, um die vielfältigen „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) herauszuarbeiten. Mit Blick auf die sonderpädagogische Forschungslandschaft ist allgemein festzustellen, dass die Theorie Bourdieus bis heute nur in wenigen Arbeiten (Feuser, 2010; Jantzen, 1987; Köpfer, 2013; Schroeder, 2002; van Essen, 2013; Ziemer, 2002; 2004, 2018) einbezogen wurde, obwohl „die Soziologie Bourdieus im Rahmen einer Soziologie der Behinderung einen herausragenden Stellenwert haben kann und muss“ (Jantzen, 2000, S. 72) und sich darüber hinaus dazu eignet,

„die Leistungen und Mechanismen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und es dahingehend zu prüfen, inwiefern es zum Erhalt und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt“ (Mutsch, 2012, S. 30). Aufgrund der hier aufgespannten Forschungsdesiderate verfolgt diese Arbeit das Ziel, diese Forschungslücke zu schließen. Vor diesem Hintergrund spannen sich folgende Forschungsfragen in dieser Arbeit auf:

1. Welche medienbezogenen Dispositionen und auf (digitale) Medien bezogene (Wert-)Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen zeigen Sonderpädagog:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung?
2. Welche Bedingungen beeinflussen diese?

Da Lehrkräfte bei der Implementierung digitaler Medien in unterrichtlichen Lern- und Lehrprozessen eine zentrale Funktion einnehmen und ihr unterrichtliches Handeln entscheidend dazu beiträgt, ob und zu welchem Zweck digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, verfolgt diese Arbeit vor dem Hintergrund des Phänomens des *digital disability divide* das Ziel, die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Sonderpädagog:innen offenzulegen. Sonderpädagog:innen werden im Kontext dieser Arbeit in ihrer Funktion als *gatekeeper* für die Möglichkeiten der Teilhabe an, mit und durch (digitale) Medien (Bosse, 2016) der Schüler:innen verstanden, indem sie „über ihre Persönlichkeit, ihre pädagogischen Einstellungen und ihr Handeln“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2022, S. 19) auf Schüler:innen einwirken. Dabei ist „das Interesse an der Frage nach dem Einfluss, den Lehrkräfte auf die Bildungschancen und Lebenswege der SchülerInnen nehmen, [...] keineswegs neu. [...] LehrerInnen sind damit in der Position des Gatekeepers, der Mobilität und Lebenswege seiner SchülerInnen beeinflusst“ (Lange-Vester & Vester, 2018, S. 162).

Im Sinne Pierre Bourdieus wird Forschung in dieser Arbeit als die Suche nach dem hinter den Untersuchungsgegenständen Verborgenen bzw. bislang Unentdeckten und hinter den Erscheinungen Liegende aufgefasst. „Ein wissenschaftliches Objekt konstruieren heißt zunächst und vor allem, mit dem common sense brechen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 269) und damit den Alltagsbegriffen und -darstellungen. Charmaz (2014) verweist auf den konstruktivistischen Charakter, der einem Forschungsprozess inhärent ist, und damit auf die Relevanz der Reflexivität der Forschenden im Forschungsprozess. Sie vertritt die Position, dass die Theorie sich aus den vorherigen und präsenten Erfahrungen und Perspektiven der forschenden Person konstruiere. Die Theorie bilde somit ein „interpretative portrayal of the studied world“ (Charmaz, 2014, S. 17). Dieses konstruktivistische Verständnis von Wissenschaft steht im Einklang mit dem Bourdieus. Wahrnehmung und Handlung werden als subjektiv Hervorgebrachtes

verstanden, das aufgrund subjektiver Konstrukte gedeutet wird und das sprachlich-explizierbar sowie implizit-handlungsleitend sein kann. Da in diesem Wissenschaftsverständnis Reflexivität von besonderer Bedeutung ist und in der konstruktivistischen Auslegung der *Grounded Theory* nach Charmaz (2014) explizit verankert ist, schließt sich die Arbeit diesem wissenschaftstheoretischen Verständnis an. Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der zuvor erörterten Forschungsdesiderata eignet sich der Forschungsstil der konstruktivistischen *Grounded Theory* (Charmaz, 2014) durch ihren offenen Zugang, mediale Habitusstrukturen von Sonderpädagog:innen aufzudecken respektive zu rekonstruieren. Der Forschungsstil der *Grounded Theory* verfolgt das Ziel, die aus den Daten emergierenden Erkenntnisse in einer Theorie zusammenzuführen. Hierzu wurden insgesamt zehn Interviews mit Sonderpädagog:innen geführt, welche an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen tätig sind. Die Erhebungen fanden in einem iterativ-zyklischen Prozess im Zeitraum von August 2020 bis März 2023 statt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit fokussiert die (Genese der) medialen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen, ergo den *medialen Habitus* von Sonderpädagog:innen im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und bezieht sich dabei auf die soziologischen Arbeiten Bourdieus, um Einblicke, Erklärungen und Erkenntnisse im sozialen Feld zu analysieren, erläutern und diskutieren. Vor diesem Hintergrund stellen die von Bourdieu geprägten Begriffe des sozialen Feldes, des Kapitals und des Habitus theoretische Perspektivierungen und Bezugspunkte über die gesamte Arbeit hinweg dar. Aufgrund der inhaltlichen Struktur dieser Arbeit erfolgt eine ausführliche Definition dieser Begriffe allerdings erst in Kapitel 5.

Die inhaltliche Struktur der Arbeit bezieht sich zunächst in Kapitel 2 auf die Konturierung des Forschungsgegenstandes. Dazu werden historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik sowie der Etablierung des Förderschulwesens, vor allem mit der Perspektive auf den Schwerpunkt Geistige Entwicklung vorgenommen. In diesem Kontext wird das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Kapitel 2.2) analysiert. Zudem werden die Schüler:innen (Kapitel 2.3) sowie Sonderpädagog:innen (Kapitel 2.4) als zentrale Akteur:innen in diesem sozialen Feld dargestellt.

Kapitel 3 fokussiert die gesellschaftlichen (Transformations-)Prozesse im Kontext der *Kultur der Digitalität*. Dabei werden Phänomene der digitalen Ungleichheit anhand des internationalen Forschungsdiskurses um den *digital (disability) divide* erläutert (Kapitel 3.2) und ein Rückbezug zum deutschen Bildungssystem hergestellt (Kapitel 3.1). Daran anschließend werden die Bedingung der

Kultur der Digitalität im Kontext des sozialen Feldes der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung beleuchtet und die Rolle der Lernenden sowie der Lehrenden erörtert, indem u.a. bildungspolitische Vorgaben mit einbezogen werden (Kapitel 3.3). Dabei wird eine Verortung des Forschungsbereichs vorgenommen sowie eine Zusammenfassung des relevanten Forschungsstandes dargelegt. Zudem werden tragende Begrifflichkeiten der Medienpädagogik diskutiert, um abzuleiten, welche Veränderungen und Anforderungen an das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext der *Kultur der Digitalität* und der digitalen Teilhabe von Schüler:innen bestehen (Kapitel 3.4). Dabei werden sonderpädagogische und medienpädagogische Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext *Inklusiver Medienbildung* diskutiert.

Im vierten Kapitel wird die Perspektive auf das komplexe Phänomen Behinderung im Kontext der *Disability Studies* gerichtet, welche dis/ability als historische, kulturelle und vor allem gesellschaftliche Konstruktion verstehen. Vor diesem Hintergrund wird der Diskurs zu dis/ability – unter dem Begriff *ableism* – in den *Disability Studies* in Kapitel 4.1 näher beleuchtet und Bezüge zum Diskurs des *Digitalen Ableismus* hergestellt (Kapitel 4.2). Das Kapitel schließt mit der Analyse des Konzepts *Doing Disability* (Kapitel 4.3).

Kapitel 5 fokussiert die theoretische Rahmung des Kapitalbegriffs (Kapitel 5.1), des sozialen Feldes (Kapitel 5.2) sowie des Habitus (Kapitel 5.3) nach Bourdieu. Auf dieser Grundlage wird anschließend die Fokussierung des *medialen Habitus* vorgenommen (Kapitel 5.4), indem zunächst das Konzept des *medialen Habitus* (Kapitel 5.4.1) sowie dessen theoretische Verortung (Kapitel 5.4.2) analysiert wird. Im Anschluss daran werden Ergebnisse der medienpädagogischen Studien, die den *medialen Habitus* bereits als Analysekategorie einbezogen haben, vorgestellt (Kapitel 5.4.3). Im Unterkapitel 5.4.4 wird das Konzept des *medialen Habitus* sodann kritisch eingeordnet und reflektiert. Schließlich wird der *mediale Habitus* als Analysekategorie im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Kapitel 5.4.5 erörtert.

Das Zwischenfazit in Kapitel 6 schließt die theoretische Rahmung der Arbeit ab.

Der zweite thematische Bereich der Arbeit fokussiert das Forschungsdesign und -vorgehen (Kapitel 7). Dabei wird zunächst das qualitative Forschungsvorgehen der Arbeit erläutert (Kapitel 7.1). Der Forschungsstil der *Grounded Theory* in Anlehnung an Charmaz (2014) wird daraufhin in ihrer konstruktivistischen Ausrichtung ausgeführt und im Kontext der Forschungsfragen beleuchtet (Kapitel 7.2). Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 7.3 die Rolle der Forscherin reflektiert. Zudem werden das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode (Kapitel 7.4) sowie der Prozess der Datenerhebung und -aufbereitung detailliert in Kapitel 7.5 erläutert. Darauf folgend wird das Sample dargestellt und die Durchführung der Interviews beschrieben (Kapitel 7.6). Abschließend wird das Studiendesign einer Reflexion unterzogen (Kapitel 7.7).

Im Anschluss daran werden in Kapitel 8 die Erkenntnisse dieser Arbeit dargestellt und interpretiert. Dazu werden die während des Kodierprozesses der zehn Interviews herausgearbeiteten Kategorien in den einzelnen Kapiteln 8.1 bis einschließlich 8.5 einer ausführlichen Analyse unterzogen sowie abschließend jeweils zusammengefasst und in den theoretischen Hintergrund eingeordnet. Im Anschluss daran werden in Kapitel 9 die zentralen Ergebnisse und daraus abgeleiteten Erkenntnisse diskutiert und reflektiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 10), welches eine abschließende Zusammenfassung (Kapitel 10.1) sowie eine Darstellung und Diskussion der Limitationen der Studie (Kapitel 10.2) beinhaltet. Zudem wird der Beitrag dieser Arbeit zum aktuellen Forschungsstand erläutert (Kapitel 10.3). Das Fazit endet mit einem Ausblick (Kapitel 10.4), der sowohl auf theoretische Implikationen und weitere Forschungsdesiderate als auch auf praxisbezogene Handlungsimplikationen für die (sonderpädagogische) Lehrer:innenbildung verweist.

2 Konturierung des Forschungsbereichs

Diese Arbeit befasst sich mit der Analyse der Nutzungsmuster (digitaler) Medien im sozialen Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Vor diesem Hintergrund ist die Berücksichtigung der wissenschaftlichen Disziplin der Sonderpädagogik unerlässlich. Dazu wird in diesem Kapitel der zugrundeliegende Forschungsbereich definiert, indem zunächst die historische Entwicklung der Disziplin der Sonderpädagogik nachgezeichnet wird, die sich aus der Trias von heil- respektive sonderpädagogischer Theorie, Profession und Institution formiert. Im Anschluss daran wird das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung sowie deren inhärente Logiken erörtert. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung der zentralen Akteur:innen des sozialen Feldes: den Schüler:innen und den Sonderpädagog:innen.

Der Begriff Sonderpädagogik wird oft synonym mit Bezeichnungen wie Heilpädagogik, Integrations- und Inklusionspädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderschulpädagogik verwendet. Bleidick (2016b) verweist in diesem Kontext auf eine „kaum übersehbare, verwirrende Vielfalt von stetig sich im Fluss befindlichen Benennungen“ (Bleidick, 2016b, S. 176). Nach ihm bezeichnet die Sonderpädagogik „Theorie und Praxis der Erziehung, Unterrichtung und Therapie von behinderten Menschen“ (Bleidick, 2016a, S. 172) und wird als „theoretische[r] Überbau der Sonderschulpädagogik“ (Bleidick, 2016a, S. 172) verstanden. Mit Blick auf den historischen Prozess der Institutionalisierung der Sonderpädagogik (Kapitel 2.1) zeigt sich, dass sich diese stets im (Spannungs-)Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik entwickelt hat. Als wissenschaftliche Disziplin grenzt sich die Sonderpädagogik durch zentrale Kategorien, wie beispielsweise „sonderpädagogische Förderung“, der durch das Attribut „sonderpädagogisch“ der Verweis auf etwas Besonderes, Unzureichendes, Fehlendes bzw. Defektes zugrunde liegt, von der allgemeinen Pädagogik ab. „Somit liegt die Vermutung nahe, dass über diese Art von speziellen Begriffen sich die Disziplin ‚Sonderpädagogik‘ selbst legitimiert“ (Ziemen, 2019, S. 101). Dabei konstatiert Ziemen (2019) eine fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Disziplin.

2.1 Historische Entwicklungslinien der Disziplin der Sonderpädagogik

Mit Blick auf die historische Entwicklung lassen sich nach Moser (2004) zwei Traditionsstränge der Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik sowie deren Professionalisierung unterscheiden: die der außerschulischen Entwicklung

und die der schulischen Entwicklung. Georgens und Deinhardt führten den Begriff der Heilpädagogik 1861 in den Sprachgebrauch ein und definierten diesen „als Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik einerseits, zum anderen jedoch als ‚Abzweigung und Besonderung‘ der Allgemeinen Pädagogik“ (Bleidick, 2016a, S. 172). Im Fokus dieser Arbeit steht die schulische Entwicklung der Sonderpädagogik im Kontext des Schwerpunktes Geistige Entwicklung, dessen Institutionalisierungsprozesse im Folgenden skizziert werden.

Während bis zum Ende des 19. Jahrhunderts der Bildungsanspruch zwar für sinnesbeeinträchtigte Schüler:innen Aufgabe des Staats wurde, wurden Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung – ungeachtet der pädagogischen Weiterentwicklungen zum Beispiel durch Séguin oder Georgens und Deinhardt – in einer medizinisch geprägten Sicht als bildungsunfähig bezeichnet und meist in privaten Anstalten für Geistesschwache verwahrt. In den ab 1880 gegründeten Hilfsschulen wurden Kinder und Jugendliche,

„die aufgrund ungenügender fachlicher Leistungen und oftmals gleichzeitiger Verhaltensauffälligkeiten in der Volksschule aufgefallen bzw. ‚gescheitert‘ waren [, aufgenommen]. Auch wenn die Hilfsschulen ursprünglich für die sog. ‚Schwachsinnigen‘ gegründet wurden, stellten sie insbesondere zu Beginn oftmals eine Art ‚Sammelbecken‘ für all diejenigen dar, die in der Volksschule den Unterricht beeinträchtigten oder mit Blick auf Lernleistungen ‚versagt‘ hatten.“ (Bernasconi, 2024, S. 61)

Die Etablierung der Hilfsschulen galt auch als Antwort des sich mit der durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht entstandenen Problems der Heterogenität und erhöhter Komplexität der Schulorganisation (Ellger-Rüttgardt, 2022). Die Ausbreitung des Hilfsschulwesens sowie die Etablierung berufspolitischer Ziele wurde durch die Gründung des Hilfsschulverbandes 1898 gefördert. 1899 wurde von diesem ein Organisationsplan vorgelegt, „in dem die uneingeschränkte Eigenständigkeit des neuen Schultypus Hilfsschule – legitimiert durch die Besonderheit ihrer Klientel – gefordert wurde“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 22). Die Zeit der Weimarer Republik wird als „Blüte der Heilpädagogik“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 23) bezeichnet, bei dem das Individuum im Zentrum sozialstaatlicher Politik stand und sich eine Vielfalt neuer Erziehungs- und Bildungseinrichtungen etablierte, die „mit ihrem reformpädagogischen Impetus zahlreiche Berührungspunkte zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik aufwiesen“ (Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 23). Diese zeigten sich jedoch eher in der pädagogischen Praxis, während im wissenschaftlichen Diskurs der Begriff „Sonderpädagogik“ erstmals in der Dissertation von Heinrichs (1931) mit dem Titel „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Heilpädagogik“ hervortritt. In dieser Arbeit setzt sich Heinrichs (1931) ausführlich mit den „Vorstellungen von *Besonderung*, *Sonderschule* und *Sondererziehung*“ (Stechow, 2022, S. 35) auseinander. In der Neuzeit „entstand durch das Aufkommen wissenschaftlicher

Erklärungen – verbunden mit den Ideen der Nützlichkeit – ein neuer Auftrag, die Kinder ‚brauchbar‘ zu machen“ (Bernasconi, 2024, S. 62). Schüler:innen, die diese Norm nicht erfüllten, wurden in sogenannten Sonderklassen für Schwerstschwachsinnige verwahrt, welche jedoch durch die zunehmende Verbreitung des Nationalsozialismus und schließlich der Allgemeinen Anordnung über Hilfsschulen in Preußen 1938 aufgelöst wurden (Bernasconi, 2024; Fornefeld, 2020). Ab der Jahrhundertwende und während der Zeit des Nationalsozialismus kam es u. a. auf Grundlage der darwinistischen Evolutionslehre zu einer Reihe gesetzlicher Verankerung, die die Vernichtung behinderter Menschen (Euthanasie) forderten und umsetzten. 1938 wird in § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes der Begriff der „Bildungsunfähigkeit“ eingeführt,

„um Sammelklassen aufzulösen und die ‚brauchbaren‘ von den ‚unbrauchbaren‘ Mitgliedern der ‚Völkergemeinschaft‘ zu trennen. Den Lehrpersonen der Hilfsschule wurde die ‚volksbiologische Aufgabe‘ übertragen, die Reinerhaltung der arischen Rasse zu unterstützen, indem sie die Schüler selektierten und meldeten, die dem Kriterium der Nützlichkeit für die gesamte Gesellschaft nicht entsprachen. Die Hilfsschule erhielt damit eine neue Funktion, indem die Auslese der Minderwertigen zur Förderung der Hochwertigen unterstützt wurde“ (Bernasconi, 2024, S. 65).

Die als „bildungsunfähig“ gekennzeichneten Schüler:innen wurden in der Folge von der Schulpflicht befreit und es kam zunehmend zu einer Gleichsetzung der Begriffe *bildungsunfähig* und *lebensunwert*, die durch die Propaganda der Nationalsozialisten Verbreitung fand und zur Euthanasie führten (Antor & Bleidick, 2001). Nach 1945 blieb das Reichsschulpflichtgesetz zunächst bestehen und das Hilfsschulwesen war „quasi nicht mehr existent“ (Bernasconi, 2024, S. 67). In den Schulgesetzen der BRD fand sich bis in die 1970er-Jahre die Zuschreibung der „Bildungsunfähigkeit“, aufgrund derer eine Befreiung der Schulpflicht für Schüler:innen mit geistiger und komplexer Behinderung galt. Durch die 1958 von Eltern initiierte Gründung der *Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.* wurde das Hilfesystem aufgebaut. „In den folgenden Jahren findet eine zunehmende Ausdifferenzierung des Hilfe- und Versorgungssystems statt und es werden weitere, fachlich spezifizierende Schulen gegründet“ (Bernasconi, 2024, S. 68). Im Jahr 1960 wurde ein Gutachten zur Neuordnung des Sonderschulwesens von der Kultusministerkonferenz³ vorgelegt, in welchem zwölf Typen von Sonderschulen vorgeschlagen wurden, die neben Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, Schwerhörigen-, Sprachheil-, Körperbehindertenschulen auch in Hilfs-, Beobachtungs- und Erziehungsschwierigenschulen unterteilt wurden sowie darüber hinaus in Schulen für Kranke, Gefängnisschulen und Sonderberufsschulen. Eine Schule für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung

3 Im Folgenden mit KMK abgekürzt.

wurde jedoch nicht von der KMK berücksichtigt. Diese Schule wurde erst im Jahr 1963 durch den Bundesverband der Lebenshilfe in Bayern gegründet. Um den Aufbau des Schulwesens für geistig behinderte Kinder und Jugendliche voranzutreiben, legte der pädagogische Ausschuss der *Lebenshilfe* unter Leitung von Prof. Dr. Bach 1968 die Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte vor (Dietze, 2019). Trotz des ab 1968 gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses in Bezug auf den Behinderungsbegriff sowie den Integrationsprozess befürwortete die KMK 1972 weiterhin die Sonderschule als eigenständige Schulform, was durch die Einführung des Lehramtes an Sonderschulen weiter bestärkt wurde. In Folge der 1994 veröffentlichten „Empfehlungen der KMK zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ kam es zu einem begrifflichen Wandel, indem der Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* durch den des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* ersetzt wurde (Ziemen, 2004). Nach Bernasconi (2024) wurde damit die institutionell orientierte Zuweisungspraxis durch eine individuumszentrierte und förderorientierte Perspektive ersetzt, in der ein Förderbedarf ermittelt und darauf basierend ein Förderort festgelegt wird. Der eingeführte Begriff des Förderbedarfs stellt jedoch keine pädagogisch orientierte Kategorie dar, sondern dient vielmehr als „institutionell-schuladministrative Kategorie der Ressourcenzuweisung“ (Sturm, 2013, S. 114). Auch die aktuellen „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (KMK, 2021) zielen darauf, Kindern und Jugendlichen mit geistiger und komplexer Behinderung individuelle Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote an allen Lernorten und somit die Chancen auf vollumfängliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund der historischen Institutionalisierungsprozesse konstatiert Feuser (1989):

„Im Kontext der historischen Tradition der ‚Segregation‘ von behinderten Menschen aufgrund eines Menschenbildes, das das Erscheinungsbild ihrer Behinderung und die an ihnen unmittelbar der mittelbar beobachtbaren Beeinträchtigungen als ihre Natur, ihr inneres Wesen begreift, wurde unter lebensphilosophischen und anthropologischen Denkstrukturen ihre ‚Andersartigkeit‘ konstituiert.“ (Feuser, 1989, S. 15)

Dieses Konstrukt der „Andersartigkeit“ prägt die historische Entwicklung der Trias aus heil- respektive sonderpädagogischer Theorie, Profession und Institution. In einer historischen und gesellschaftspolitischen Reflexion wird deutlich, dass ihre Elemente während dieses Prozesses Veränderungen unterlagen, die sich stets im Spannungsverhältnis zwischen Besonderung, Separierung und Abgrenzung auf der einen Seite sowie Annäherung an und Verbindung zur allgemeinen Pädagogik auf der anderen Seite bewegten (Ellger-Rüttgardt, 2022).

2.2 Das soziale Feld der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Die in der Historie erwachsenen Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen, die Ellger-Rüttgardt (2022) als den „Kampf nach Anerkennung“ (S. 26) ausweist, waren bedingt durch „die Ausbreitung einer durchaus umstrittenen neuen Schulform, deren Legitimität durch den Nachweis einer spezifischen Klientel nur schwer zu beschaffen war“ (S. 26). Diese Spannungsverhältnisse, Widersprüche und Ambivalenzen konturieren das soziale Feld⁴ der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung auch heute noch. Im Anschluss an Bourdieu (1997) werden soziale Felder als „Handlungsräume“ (Bourdieu, 1997, S. 13) verstanden, in denen sich Akteur:innen entwickeln und nach gewissen Spielregeln handeln, die ihnen qua Positionen und Ressourcen zur Verfügung stehen. Dabei geht es stets um die „Bewahrung oder Veränderung dieses Kräftefeldes“ (Bourdieu, 1998c, S. 20). Nach Bourdieu sind soziale Felder vielschichtig und umfassen zum Beispiel Kultur, Ökonomie, Wissenschaft, Kunst oder Bildung. Dabei wird das soziale Feld der Bildung durch die Schule als gesellschaftlich organisierte und akzeptierte Institution repräsentiert (Köpfer, 2013). Die Institution der Schule kann dabei wiederum „als hochgradig abhängig vom Feld der Macht (hier die jeweilige Landespolitik) angesehen werden“ (Biermann, 2020, S. 32). Die Besonderheit des sozialen Feldes zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Schule für die Schüler:innen ein obligatorisches und zugleich temporäres Feld darstellt, in dem die Schulpflicht sicherstellt, dass alle Kinder und Jugendlichen für eine bestimmte Zeit Teil dieses Feldes sind (Köpfer, 2013). Darüber hinaus wird das soziale Feld der Schule durch die verschiedenen Akteur:innen, u. a. Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern, Teammitarbeiter:innen sowie alle anderen an der Institution Beteiligten und deren jeweiligen Habitus⁵ bestimmt.

Die Schule stellt eine für den weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen entscheidende Institution dar, da sie sowohl auf inhaltlicher Ebene kulturelles Kapital⁶ vermittelt (Ziemen & Langner, 2010) als auch durch die Vergabe von Bildungstiteln (institutionalisiertes) kulturelles Kapital verleiht, das wiederum als Zugangsvoraussetzung für weitere Institutionen oder als Qualifikation für bestimmte berufliche Positionen dient. Neben kulturellem Kapital können unter Anwendung des Kapitalbegriffs nach Bourdieu (Kapitel 5.1) Unterstützungsleistungen für Schulen auch in Form ökonomischen Kapitals, zum Beispiel

4 Der Begriff des sozialen Feldes lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.2 ausführlich erläutert.

5 Der Begriff des Habitus lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.3 ausführlich erläutert.

6 Der Begriff des Kapitals lehnt sich an die Arbeiten Pierre Bourdieus an und wird in Kapitel 5.1 ausführlich erläutert.

durch materielle und personelle Ressourcen, oder auch als symbolisches Kapital in Form von Anerkennung und sozialer Wertschätzung bzw. Unterstützung betrachtet werden (Köpfer, 2017). Dabei stellt die Differenz(ierungs)kategorie geistige Behinderung einen Kernbestandteil des erschwerten, benachteiligten und in Teilen verwehrten Zugangs zu verschiedenen Kapitalformen dar (u. a. auch Jantzen, 2000; van Essen, 2013; Ziemer, 2004; 2013). Auch Haeblerin (2016) sieht in der Institution Förderschule mit all ihren differenzierteren Formen einen Ort der sozialen Aufteilung. Baumann et al. (2021) bezeichnen soziale Ungleichheit in ihrer Untersuchung an Förderschulen in Bayern als „ein stabiles Merkmal der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die es zu berücksichtigen gilt“ (S. 217). Im Kontext der gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch Digitalisierung drohen sich diese insbesondere für die Schüler:innen, die im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, noch zu verschärfen (Kapitel 3.1).

2.3 Schüler:innen an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, offenbart der Blick auf das deutsche Schulsystem ein sehr spezialisiertes System, das nach verschiedenen Schulformen und -typen differenziert ist. Im Laufe der historischen Institutionalisierungsprozesse der Schule hat sich das Förderschulwesen etabliert, in dem zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten differenziert wird, sodass neben dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auch noch die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation, Körperlich-Motorische Entwicklung, Sozial-Emotionale Entwicklung sowie Lernen und Sprache unterschieden werden (Ziemer, 2018). Laut KMK (2021) zählen rund 16 % aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Der überwiegende Anteil dieser Schüler:innen wird an Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet, während der deutlich geringere Teil in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wird (KMK, 2021, o. S.). Auf schuladministrativer Ebene findet sich neben dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine Vielfalt an Begrifflichkeiten, zum Beispiel Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, sonderpädagogische Förderung, individuelle Hilfeplanung, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf etc., die jedoch „eine differenzierte begriffliche Auseinandersetzung [...] vermissen [lassen]“ (Ziemer, 2019, S. 100).

Die Formulierung geistige Entwicklung bezieht sich nach Musenberg (2022) auf zwei Ebenen: „Als Entwicklungsbereich bezeichnet sie einen zentralen Aspekt der menschlichen Individualentwicklung, als Förderschwerpunkt ist sie zunächst eine von der KMK eingeführte Ersatzformel für geistige Behinderung“

(Musenberg, 2022, S. 220). Während der Begriff im Kontext entwicklungspsychologischer Betrachtungen die psychische Gesamtentwicklung oder aber einen zentralen Entwicklungsbereich in der menschlichen Individualentwicklung (Ontogenese) umschreibt, bezieht er sich im Kontext der Schuladministration auf die Stärkung „kognitive[r], kommunikative[r], emotionale[r], soziale[r] und motorische[r] Fähigkeiten“ (KMK, 2021, S. 6) speziell von Schüler:innen mit zugeschriebenem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ (Musenberg, 2022).

Zu beobachten ist, dass im schulischen Kontext auf den Begriff *Behinderung* verzichtet, im Fachdiskurs jedoch vor allem auf diesen rekuriert wird (Musenberg, 2022). Mit Blick auf die Begriffsgeschichte zeigt sich eine Vielfalt verschiedener Definitionen und Modelle von Behinderung, sodass „eine allgemein anerkannte Definition von Behinderung [...] bis zum heutigen Tage jedoch nicht vor[liegt], obwohl der Begriff seit einigen Jahrzehnten im allgemeinen Sprachgebrauch gängig und wissenschaftlich etabliert ist“ (Dederich, 2016, S. 107). Nach Dederich (2017) begründet sich dies u. a. im Kontext der verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen, die den Terminus *Behinderung* zum Gegenstand haben und durch unterschiedliche Leitdiffenzen geprägt sind, zum Beispiel Medizin, Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft oder Soziologie. Im Anschluss an eine sozialwissenschaftliche Perspektive

„gilt der Begriff ‚Behinderung‘ als konstruiert, als relational und geht einher mit ‚gesellschaftlichen Praxen der ungleichen Verteilung von Gütern und Privilegien sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung von Anerkennung‘ (Dederich, 2017, S. 48). Er verweist auf zwei grundsätzliche Bedeutungen: auf einen im Individuum gekennzeichneten Zustand (behindert sein) und ein durch verschiedene Umstände, wie Ausgangs- und Umfeldbedingungen, in ihrem Verhältnis zueinander konstruiertes Faktum (behindert werden).“ (Ziemen, 2018, S. 16)

(Geistige) Behinderung ist einem solchen Verständnis folgend als „Relation und nicht als substantielle Eigenschaft zu betrachten“ (Jantzen, 2010, S. 16).

Im Kontext der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), die 2001 von der Weltgesundheitsorganisation veröffentlicht wurde, wird Behinderung als „das Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt [definiert]; es geht immer um Behindert-Sein und um Behindert-Werden“ (Hollenweger, 2022, S. 166). Behinderung wird nicht als eine Eigenschaft einer Person aufgefasst, sondern als ein mehrdimensionales Phänomen, das als Resultat aus der Interaktion von Menschen mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt entsteht (DIMDI, 2005). Im Mittelpunkt steht das bio-psycho-soziale Modell, verstanden als universelles Modell, „denn alle Menschen können zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben von einer Behinderung betroffen sein“ (Hollenweger, 2022, S. 167). Das bio-psycho-soziale Modell verweist stets

auf die Wechselwirkung von körperlichen, psychologischen und sozial-gesellschaftlichen Faktoren. In der Gesamtbetrachtung besteht die Klassifikation aus zwei Teilen: Der eine Teil, der in der deutschen Übersetzung als *Funktionsfähigkeit und Behinderung* betitelt wird, beinhaltet die Komponenten *Körperfunktionen und -strukturen* sowie *Aktivitäten und Partizipation*. Der zweite Teil umfasst *Kontextfaktoren*, zu denen die Komponenten *Umweltfaktoren* und *personenbezogene Faktoren* zählen.

„Dabei steht übergreifend die Frage im Mittelpunkt, wie einer Person Teilhabe an Alltagssituationen (daily activities) ermöglicht werden kann bzw. aus welchen Gründen eine Teilhabe nicht möglich ist. Das Grundverständnis der ICF besagt hier, dass letztlich die (materielle und personelle) Beschaffenheit der Umwelt die Funktionsfähigkeit und die Partizipation eines Menschen beeinflusst. Damit wird der Ausgangspunkt therapeutischer (oder pädagogischer) Interventionen vom Gesundheitsproblem hin zur Analyse der Partizipationssituationen gerückt.“ (Bernasconi, 2024, S. 50)

Auch die Behindertenrechtskonvention basiert auf diesem Verständnis von Behinderung:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (UN-BRK, Artikel 1, 2008)

Vor diesem Hintergrund werden „größtmögliche Selbstständigkeit und aktive Teilhabe“ (S. 8) der Schüler:innen auch in den Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022) als Zielperspektive formuliert. Die Schüler:innen werden als sehr heterogene Gruppe definiert, die:

„über eine höchst individuelle Entwicklungsbasis für die Anbahnung sozial-emotionaler, kommunikativer, kognitiver, motorischer und wahrnehmungsbezogener Kompetenzen [verfügt], die sich je nach Kontext ausgestalten und Ansatzpunkte für schulische Bildungsangebote bilden sowie die Hinführung zu größtmöglicher Selbstständigkeit und aktiver Teilhabe ermöglichen. Die Heterogenität im Personenkreis der beschriebenen Schülerschaft reicht von Schülerinnen und Schülern, die ein Kompetenzniveau an der Grenze zum zieldifferenten Bildungsgang Lernen aufzeigen, bis hin zu Schülerinnen und Schülern, die einen erhöhten oder komplexen Unterstützungsbedarf aufweisen. So gehören Schülerinnen und Schüler, die auf eine basale Entwicklungsförderung und/oder Grundpflege bzw. medizinische Behandlungspflege angewiesen sind, ebenso zu der Schülerschaft im Bildungsgang Geistige Entwicklung, wie Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich aufgrund von psychischen Einschränkungen,